

ДІАЛОГ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається сутність діалогового принципу навчання, його значення і специфіка в процесі викладання музично-інструментальних дисциплін.

В статье раскрывается сущность диалогового принципа обучения, его значение и специфика в процессе преподавания музыкально-инструментальных дисциплин.

Ключові слова: діалогове спілкування, художньо-інтерпретаційний процес, музично-інструментальні дисципліни, індивідуально-диференційований підхід.

Актуальність проблеми. У мистецькому навчально-виховному процесі педагогічна діяльність відзначається своєю специфічністю, оскільки в її основі лежить емоційно-художня сфера, що вимагає від учителя особливого творчого підходу, поєднання таланту й натхнення [3, с.91]. Цього навчити неможливо, але навчити творчо працювати, виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації «власної системи цінностей» (І. Зязюн), творчо використовувати набуті предметні й міжпредметні компетенції, художньо-інтерпретаційні вміння є головним чинником успіху формування музично-виконавської компетентності

майбутніх учителів музичного мистецтва. Провідне значення у процесі вивчення музично-інструментальних дисциплін надається діалоговому принципу, використання якого зумовлюється специфікою викладання музично-інструментальних дисциплін.

Основний зміст статті. Використання принципу діалогічності у процесі викладання музично-інструментальних дисциплін набуває особливого значення, оскільки зумовлюється специфікою музично-виконавської та музично-педагогічної творчості. Слушною є думка О. Олексюк, яка зазначає, що «діалог у музичній педагогіці – це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування» [4, с.14].

Принцип діалогічності мистецької освіти науковці [2, с. 265] трактують у таких рівнях:

1) як «її комунікативну спрямованість, утілення ідей «діалогу культур» у процесі навчання і виховання», як особливості процесу художнього пізнання; як уявний (невербальний) діалог з митцем, перетин просторово-часових кордонів і проникнення в «унікальний мікрокосмос». Такий внутрішній діалог потребує здатності до рефлексії, усвідомлення власного ставлення до мистецтва й у такий спосіб через діалогічну художню картину світу – усвідомлення власного «Я»;

2) взаємопроникнення особистісних смислів у системі «студент-педагог», «студент-студент», «студент-аудиторія».

Діалог передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників процесу художнього спілкування, формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього спілкування. Соціальний контекст, у якому відбувається обговорення мистецьких творів на індивідуальних та групових заняттях, породжує особливі емоційно-мотиваційні імпульси, котрі допомагають визначити координати власної художньої діяльності.

Діалогова стратегія педагогічної взаємодії ґрунтується на основі взаєморозуміння та взаємоповаги й студенту зумовлюється дидактичним положенням про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування (О. Леонтьєв), сприяє розвитку творчого потенціалу, забезпеченню «особистісно-формувальної функції» (О. Бодальов).

Використання проблемно-діалогічного принципу навчання дає змогу ефективно розв'язувати поставлені завдання, формувати ціннісно-мотиваційну сферу, викликати активність суб'єкта художньої взаємодії.

Проблемно-діалогічні ситуації в художньо-інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музики виникають у процесі роботи над художнім образом й пов'язані з необхідністю усвідомити зміст

музичного твору, розкрити художній образ, здійснити аналіз жанрово-стилістичних особливостей, що пов'язані із закономірностями виконання.

Проблемно-діалогічні ситуації виникають також у процесі пошуку методів і способів роботи над музичним образом у процесі розв'язання художнього завдання, обґрунтування й виявлення теоретично-практичних аспектів процесу аналізу-інтерпретації. Теоретичні проблемні ситуації в художньо-інтерпретаційному процесі пов'язані з різними видами музично-теоретичного аналізу (історико-теоретичного, структурного, гармонічного, інтонаційного, технічного, звукового), виявленні інтонаційних зв'язків. Практичні проблемні ситуації виникають у процесі поступового пізнання-осягнення художньо-образного змісту, виконання окремих музичних елементів, знаходження тембрового забарвлення, засвоєння технічних труднощів, використання музично-виконавського досвіду й уміння знаходити нові способи відтворення і розуміння художньо-образного змісту музичного твору. Тому в процесі художньої інтерпретації проблемно-діалогічне спілкування передбачає розв'язування таких проблемних ситуацій, що покликані цілеспрямовано регулювати розвиток самостійності художнього мислення студентів, заохочувати досвід самостійної музично-виконавської діяльності, активізувати асоціативно-образну сферу, стимулювати творчу самостійність у процесі аналізу-інтерпретації, спонукати до творчого пошуку в розв'язанні художніх завдань.

Спільний пошук осмислення та розв'язання художньо-виконавських завдань передбачає розуміння кожного студента як суб'єкта процесу художнього спілкування, вміння оцінити й прийняти його думку, сприяє практичній реалізації його прагнення до саморозвитку, самоствердження й спричиняє, таким чином, використання у процесі формування музично-виконавської компетентності індивідуально-диференційованого підходу. Тому діалогові засади взаємодії педагога й студента передбачають створення нового типу спілкування – діалогу, що ґрунтується на взаєморозумінні, обміну думками і судженнями, оцінювальними підходами до художньої творчості. Результатом такої спільної діяльності є організація самостійної творчо-пошукової діяльності студентів, пізнання, засвоєння та набуття ними музично-виконавського досвіду, здатності до саморегуляції й самореалізації в художньо-виконавській діяльності.

Індивідуальний та диференційований підходи є такою організацією педагогічного впливу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, діагностику особистісно-типологічних особливостей і здібностей студентів, упровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій, сутність яких полягає в оновленні

педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, використання способів оптимізації навчально-виховного процесу, вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і введення нових методів та прийомів, завдань різної складності, що спрямовуються на розкриття творчого потенціалу кожного студента, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання з метою самореалізації студентів у музично-виконавській творчості.

Принцип індивідуалізації, підкреслює Г. Падалка, означає піклування про «виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смислових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору й застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [5, с. 154]. Дійсно, якщо художньо-інтерпретаційна діяльність не є для студента індивідуально-неповторним ставленням до твору, яскраво вираженим власним емоційно-емпатійним співпереживанням у процесі пізнання художнього образу, то створюються передумови уніфікованого творення музичних образів за певними штампами, «антихудожніми кліше». Тому виявлення й розвиток особистісних характеристик та особливостей студентів, актуалізація й збереження їхньої індивідуальної неповторності уможливорює здійснити вплив на формування й розвиток усіх компонентів музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

Диференційований підхід дає змогу створити умови для особистісного, художньо-творчого самовираження студентів, реалізації їхнього творчого потенціалу з урахуванням інтересів, нахилів, уподобань та здібностей.

Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики характеризується переважно індивідуальною формою навчання, тому найактивніший вплив на формування художньо-інтерпретаційних компетенцій (предметних та міжпредметних) здійснюється в процесі індивідуальних занять з фаху, на яких, як зазначає О. Олексюк, «застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання» [4, с. 100].

З огляду на це, «актуалізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки особистості» [5, с. 158], «сприяти розвитку властивих для кожного студента рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність» [4, с. 100].

Індивідуальний та диференційований підходи зумовлюють використання принципу варіативності форм і методів навчання в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

Принцип варіативності спрямовує розвиток загальної мистецької освіти в бік різноманітності форм, змісту й педагогічних технологій навчання і виховання й вимагає модернізації з метою створення умов для художньо-творчого самовираження особистості студента, адже в суспільстві як ніколи «актуалізована потреба в ініціативних людях з нестандартним мисленням, здатних до гнучкого реагування на виклик часу, виявляти й повноцінно реалізувати власний творчий потенціал [2, с. 264].

Організація навчального процесу за принципом варіативності передбачає створення стилю суб'єкт-суб'єктних стосунків, діалогової взаємодії педагога зі студентом і створює педагогу свободу вибору технологій навчання, варіативність методичних прийомів. Варіативність форм навчальної діяльності пов'язана з використанням у навчально-виховному процесі колективних, групових та індивідуальних форм навчання, вибір яких зумовлюється метою, навчальним матеріалом, методами й умовами навчання.

Кожна з форм має свої переваги. Так, колективна й групова діяльність сприяє посиленню творчої мотивації студентів, емоційно-психологічної, професійної адаптації майбутніх учителів музики, формуванню внутрішніх механізмів музично-виконавської компетентності.

Індивідуальна форма навчання є традиційною у сфері музично-педагогічної освіти, пов'язана із обранням методів, способів, прийомів педагогічного впливу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їхнього художнього розвитку й активності в мистецько-педагогічному спілкуванні.

Важливою педагогічною умовою є забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності, яка є рушійною силою в процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь і набуття музично-виконавського досвіду студентами. Художня практична діяльність має виконуватися систематично, щоденно й підпорядковуватися певній меті й завданням. Структура художньо-практичної діяльності, зокрема музично-виконавської, містить сформованість інтересів, потреб, чітке увлечення мети художньо-практичної діяльності, оволодіння способами практичного розв'язання поставленої мети, аналіз результату здійсненої діяльності. Студент повинен бути переконаним, твердо знати й усвідомлювати, що відсутність музично-виконавської практики, художньо-інтерпретаційного досвіду в різних видах музично-виконавської діяльності призводить до знецінювання художньої мети, нівелювання результатів художньо-інтерпретаційної діяльності, неможливості опанувати й досягнути глибинно-неповторні прошарки твору, а отже, й

негативно позначається на рівні оволодіння професійною компетентністю. Тому добір доцільних способів стимулювання потреби у різновидах музично-виконавської діяльності, залучення студентів у різні види музично-виконавської діяльності є запорукою успіху в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики.

Визначаємо взаємопов'язаних три етапи формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційний, творчо-діяльнісний, творчо-репрезентативний.

Перший етап – ціннісно-орієнтаційний спрямовується на формування ціннісних орієнтацій студентів. Ці орієнтації опосередковуються особливостями професійної музично-виконавської діяльності, детермінують ставлення до загальнохудожніх, професійно-педагогічних цінностей – музичного мистецтва та музично-виконавської діяльності як засобу розвитку особистості, усвідомлення їхньої значущості у формуванні внутрішнього світу особистості, стимулюють розвиток інтересу, потреби, індивідуально-ціннісного ставлення студентів до різновидів музично-виконавської творчості,

На цьому етапі формується особистісно-ціннісний компонент музично-виконавської компетентності, що передбачає набуття необхідних знань з теорії та історії музичного виконавства, усвідомлення студентами значення поліхудожнього виховання в професійній діяльності вчителя музики; набуття ними спеціальних знань та художньо-інтерпретаційних умінь з фахових дисциплін. На цьому етапі розкриваються специфічні ознаки різновидів художньої творчості, усвідомлюються особливості музично-виконавської діяльності вчителя музики, важливість володіння різновидами музично-виконавської діяльності, мистецтвом імпровізації, музикування й творення, розуміння доцільності їхнього використання в навчально-виховному процесі. Важливим є усвідомлення соціального значення професії вчителя музики, ролі музичного мистецтва та музично-виконавської діяльності в процесах творення духовності, впливу на внутрішній світ особистості, усвідомлення невичерпних можливостей музично-виконавської діяльності в організації емпатійно-емоційних координат життєтворчості людини [5].

Другий етап – творчо-діяльнісний – є центральним і найбільш вагомим у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. Способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток художньо-інтерпретаційних умінь студентів у процесі самостійної творчо-пошукової й творчо-перетворювальної діяльності. На цьому етапі студентам надається можливість удосконалити рівень оволодіння художньо-інтерпретаційними

операціями: вміння самостійно аналізувати, добирати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки; виробляти здатність до творчого художньо-інтерпретаційного переосмислення, художнього виконання.

Робота спрямовується на розвиток художньо-інтерпретаційних компетенцій (у межах певної дисципліни) під час індивідуального спілкування з музичним твором (аналіз-інтерпретація програмних музичних творів, музичних творів програм загальноосвітньої школи, складання власних музичних композицій, музикування) і передбачає розвиток когнітивно-знаннєвої та емоційно-емпатійної сфери в процесі пізнання-переживання художньо-образного змісту, набуття музично-виконавського досвіду, оволодіння художньою технікою й супроводжується він виконанням творчих завдань, спрямованих на формування вмінь аналізувати гармонічну тканину твору, усвідомлювати інтонаційні зв'язки, принципи формотворення, проникнення в емоційно-образний зміст музичних творів, їхнє переживання, перевтілення й осягнення змістової сутності (метод музично-теоретичного аналізу, метод історизму, метод художніх аналогій (зіставлень, порівнянь і доповнень).

Третій – творчо-репрезентативний – спрямований на виявлення знань та вмінь студентів самостійно здійснювати музично-виконавську діяльність, застосовувати метод проектів у самостійній творчості. Цей етап передбачає підготовку й проведення художньо-творчих проектів в умовах спецкурсу «Основи музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики», презентацію інтегрованих художньо-творчих тем-проектів, що дає змогу дослідити динаміку всіх означених компонентів, критеріїв та показників сформованості досліджуваного нами феномена (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, емоційно-емпатійного, сценічно-вольового, художньо-технічного, самостійно-творчого, художньо-проектувального, рефлексивно-оцінювального), їхню кристалізацію і трансформацію в систему музично-виконавських умінь та навичок, рівень сформованості самостійно-творчого компоненту, художньо-проектувальної компетенції, зокрема її самореалізаційний компонента, його регулятивну функцію, що знаходить утілення в структурі музично-виконавської компетентності й передбачає переведення музично-виконавської компетентності з якісної характеристики особистості в дійовий механізм професійної компетентності вчителя музики.

Педагогічні методи та прийоми, що використовуються на цьому етапі, спрямовуються на формування художньо-інтерпретаційних умінь у процесі самостійно-творчої діяльності і ґрунтуються на діалоговому спілкуванні, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників

процесу навчального процесу, формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього пізнання.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: [наук.-метод. посібник] / Зязюн І. А. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Масол Л. М. – К., 2006. – 432 с.
3. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / Михайличенко О. В. – Суми: Видавництво «Наука», 2004. – 210 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка / Олексюк О. М. – К., 2006. – 188 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу //Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – №4. – С.16 – 19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін.

Коло наукових інтересів: музично-інструментальна підготовка майбутніх учителів музики.